

Aprender a Ler o Mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças

Learning how to Read the World: adaptation of Paulo Freire's method in alphabetizing children

Olivia S. L. LEITE
José B. DUARTE

RESUMO

Ao visitar escolas como supervisora pedagógica, a investigadora notou que as aulas de recuperação em alfabetização eram uma continuidade das aulas regulares e, numa tentativa para procurar soluções para alfabetizar as crianças analfabetas, planejou uma investigação-ação, em que ela atuou como professora, fundamentada na pedagogia crítica de Freire. Numa escola de 218 alunos, a investigadora escolheu 14, oficialmente situados em classes avançadas mas, na realidade, analfabetos, e convidou-os para uma turma especial onde ela tentou ensiná-los a ler e escrever, sua intervenção ocorreu durante 48 horas, sendo duas vezes por semana, quatro horas de cada vez. As atividades foram precedidas de intenso diálogo entre os estudantes e a investigadora-professora, pois esta reconhece a importância fundamental da oralidade na prática da alfabetização. Mas aquela participação oral permitiu também conhecer os temas da vida real dos estudantes e as “palavras geradoras” correspondentes, de modo a fazer aumentar a sua consciência crítica, como propõe Freire.

Palavras-chave: Freire, literacia, palavras geradoras, pedagogia crítica.

ABSTRACT

Visiting schools as pedagogic supervisor, the researcher noticed the recovery classes on literacy were just a continuity of the regular classes and, in an attempt to look for solutions to alphabetize the illiterate children, she planned a research-action based in Freire's critical pedagogy led by her as a teacher. In a school of 218 pupils, the researcher chose 14, officially situated in advanced forms but, in fact, illiterate, and invited them to a special class, where, for 48 hours and twice a week, four hours each time, she tried to teach them how to read and write. The activities were preceded by intense dialogue between students and the researcher-teacher, recognizing the fundamental importance of the orality in the practice of the literacy. But, that oral participation allowed to know the themes of the actual life of the

learners and the corresponding “generative words” in order to enhance their critical consciousness, as Freire proposes.

Index Terms: critical pedagogy, Freire, generative words, literacy.

RÉSUMÉ

Lors de ses visites aux écoles comme inspectrice pédagogique, la chercheuse a observé que les cours de récupération concernant l’alphabétisation étaient justement une continuité des cours réguliers et, dans un dernier recours afin de trouver des solutions pour alphabétiser les enfants illettrés, elle a imaginé une recherche action basée sur la pédagogie critique de Freire menée par elle comme professeur. Dans une école de 218 élèves, la chercheuse a choisi 14 élèves, officiellement classés dans les cycles supérieurs, en fait, illettrés, et les a invités à participer à une classe spéciale où, pendant 48 heures, deux fois par semaine et par période de quatre heures, elle a essayé de leur apprendre à lire et à écrire. Les activités ont été précédées par un dialogue intense entre étudiants et la chercheuse enseignante, en tenant compte de l’importance fondamentale de l’oralité dans l’entraînement de l’alphabétisation. Cette participation orale a permis de connaître la vie réelle des apprentis, et les “mots génératifs correspondants” pour rehausser leur conscience critique, comme proposé par Freire.

Mots clés: alphabétisation, Freire, mots génératifs, pédagogie critique.

1 Procura de soluções para problemas de aprendizagem

Aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem. Pensamos como Paulo Freire (1979) que o homem está no mundo e com o mundo, produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos. Ele se identifica com sua própria ação: *objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história*. Por isso, alfabetizar, para Freire, é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do alfabetizando, possibilitando que ele

avance para além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo.

Mas importa fazer face a grandes defasagens na alfabetização. Alguns alunos não conseguem obter sucesso no decorrer da 1ª série¹, necessitando de uma (re)alfabetização, antes de iniciar o estudo dos conteúdos da 2ª série. Todos os anos a história se repete: após uma breve sondagem, nos deparamos com a mesma problemática da defasagem na aprendizagem do ano anterior. Este fato, presente na maioria das escolas brasileiras, além de preocupante, causa um sério transtorno na seqüência do ensino fundamental.

Orientando e acompanhando o desenvolvimento de diversas turmas de 2ª série, como supervisora pedagógica, percebemos que as aulas de recuperação eram apenas uma continuidade das aulas regulares, ministradas em sala de aula. Na tentativa de buscar soluções para alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem, desenvolvemos uma pesquisa-ação com base na pedagogia crítica de Paulo Freire, a qual denominamos de Adaptação do Método Paulo Freire para Crianças (AMPF). O objetivo foi analisar como acontecem as relações de crianças pouco escolarizadas com o mundo da leitura e da escrita, com base na leitura de mundo, à luz da pedagogia freireana e suas adaptações.

Nas práticas de produção escrita de texto, segundo Paulo Freire, as atividades são sempre precedidas por momentos de intensa troca e de diálogos entre educandos e educador. Desta forma, na nossa adaptação, as crianças vivenciam situações de interação verbal, constituem-se sujeitos na relação, apropriando-se e recriando a fala do outro. Este exercício da oralidade, segundo Freire e Macedo (1994), é fundamental na prática da alfabetização, pois a oralidade e a escrita fazem parte de um processo contínuo, apesar de possuírem características textuais próprias. Ao mesmo tempo, nessas situa-

¹ A 1ª série equivale ao 1º ano de escolaridade em Portugal.

ções, os alunos desenvolvem a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de compreender e produzir mensagens coerentes.

Outro ponto característico do processo de alfabetização numa perspectiva crítica refere-se ao tema das produções. Paulo Freire reflete, em suas obras, sobre a importância da tematização da realidade vivida para o desenvolvimento da consciência crítica. Neste sentido, pensando o universo infantil, ao qual se direciona o objetivo desta pesquisa, e lembrando as dificuldades apresentadas na 1ª. série, delimitamos o universo da pesquisa a uma Escola Pública Municipal, localizada na periferia do Município de Campo Largo, a quinze quilômetros de Curitiba. A mesma funcionava desde o “pré” (educação infantil) até a 4ª série do ensino fundamental, com 218 alunos matriculados, sendo que 47 freqüentavam a 2ª série, divididos em duas turmas. Dessas turmas foram selecionados 12 alunos com graves dificuldades de leitura/escrita para as nossas aulas de apoio, que denominamos de (re)alfabetização. As aulas ocorreram em 4 horas diárias, perfazendo o total de 48 horas de “aulas especiais.”

2 O planejamento

Os dados foram obtidos por meio da intervenção direta da educadora com os educandos, no transcurso de um processo de (re)alfabetização, utilizando como instrumento de ação a nossa adaptação do método de Freire para crianças, respeitando e valorizando a sabedoria resultante de suas experiências culturais locais, que, segundo Freire, são o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Em suas obras, repetiu incansavelmente que:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexuali-

dade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1993, p. 86).

Em seu livro *Educação como Prática de Liberdade* (2002), Freire propõe a elaboração e execução prática do Método em cinco fases. A nossa adaptação diverge do original apenas no processo das fases de elaboração. Decidimos aglutinar a quarta fase, que “consiste na elaboração de fichas-roteiro”, com a quinta fase, que “consiste na feitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas”.

No método para adultos, essas fichas-roteiro “servem de simples sugestões para os coordenadores, nunca uma prescrição rígida para ser obedecida” (FREIRE, 1994, p. 76). Assim, unindo as duas últimas fases, acreditamos que facilitará ao educador a compreensão e aplicação da adaptação do método para crianças. Consideramos, também, que cada educador tem o dever de preparar seu material de trabalho, seguindo o método, pelo simples fato de ser o coordenador/animador/professor e educador a mesma pessoa. Lembramos, ainda, que a construção das fichas de decomposição das famílias fonêmicas faz parte do processo de execução do método. Por isso, optamos pela organização de apenas quatro fases:

1ª) Levantamento do universo vocabular

2ª) Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado

Como no Método original, a adaptação também obedece aos mesmos critérios para selecionar as palavras geradoras:

- o da riqueza fonêmica;
- o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);
- o de teor pragmático da palavra, que implica numa pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.

3ª) Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar

4ª) Confeção de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores

Como já mencionamos, esta fase engloba a elaboração de fichas-roteiro, a confeção de fichas com as palavras geradoras e a decomposição das famílias fonêmicas dos vocábulos geradores. O material pode ser confeccionado em cartazes, *slides*, transparências, etc., conforme os recursos existentes no local de trabalho e a própria condição financeira do educador.

O método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma impõe formas únicas de fazer. De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho. Afinal, cada grupo de educandos faz parte de uma nova realidade, com suas situações comuns a serem descobertas e trabalhadas, lembrando sempre que ao procurar as palavras geradoras, o trabalho de descobri-las é, ele mesmo, um momento gerador, um momento de trabalho comum de que as outras etapas do método serão outras situações de uma mesma descoberta aprofundada.

3 Alfabetização e conscientização

Em nossos estudos, compreendemos que a aprendizagem sobre a qual estamos pesquisando não é meramente incidental, ou seja, passageira. Não se trata de adotar um método simplesmente para contestar outro. Ao tomarmos a iniciativa de nos basear em Freire, enfatizamos um princípio considerado pelo autor como essencial: “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (FREIRE, 2002, p.14). Diante desta afirmação, destacamos a participação livre e crítica dos educandos no sentido de liberdade com afetividade. Por isso, a avaliação exige que consigamos olhar para a aprendizagem permanentemente. Para nós, não há um tempo exato de avaliação. Ela é contínua, processual, e só tem sentido se for para melhorar e

qualificar as relações com o conhecimento e com as pessoas, ou seja, construir conhecimento, valores e atitudes, com base na experiência comum.

Por isso, durante as aulas de alfabetização, ou (re)alfabetização, não há qualquer nota ou qualificações atribuídas ao desempenho do aluno; apenas a consideração máxima pelo esforço conjunto — entre educador/educando — em busca de um lugar, na própria sala de aula, onde o aluno jamais seja discriminado por não saber ler nem escrever, e seja igual aos seus “coleguinhas” de turma, que acompanham o ensino regular. Cada momento em comum se traduz na construção e (re)construção de sua própria história, produzida pela reflexão-ação-reflexão, face à realidade.

As crianças, em qualquer idade, gostam de ser ouvidas, de falar sobre os acontecimentos mais recentes e seus problemas existenciais. Ao professor, cabe explorar a pluralidade cultural e respeitar a pluralidade das vozes, os diversos saberes e opiniões, porém, sem deixar de as orientar e refletir criticamente, objetivando a aquisição de novas interpretações, novas leituras de mundo. E foi assim que iniciamos o trabalho de (re)alfabetização: com as apresentações individuais dos alunos, isto é, dos “alfabetizandos”. Eles foram informados sobre o objetivo do trabalho e a importância da colaboração de todos para que se beneficiassem desses encontros. A proposta era torná-los capazes de ler e escrever, em igualdade com os coleguinhas de turma.

O interesse foi geral. Em clima de esperança, conversamos informalmente sobre os problemas que o grupo enfrenta na escola e, durante a apresentação individual, cada educando falou um pouco sobre a constituição de sua família. A educadora dirigiu o debate com o objetivo de verificar dados, que viessem contribuir e gerar soluções para as dificuldades de aprendizagem, comuns ao grupo, e, nesse diálogo, também de levantar o universo vocabular dos educandos, para iniciar o processo de (re)alfabetização.

Aplicou-se um roteiro pré-elaborado pela educadora, contendo cinco questões, relativas à vida familiar dos educandos. E de acordo com o mes-

mo, após o intervalo do recreio, conversamos sobre o que eles mais gostavam de fazer em casa e na escola. Surgiram as mais diversas opções, mas “soltar pipa”² foi unanimidade. A turma contou que era “muito legal” soltar pipas com cerol. Eles gostavam é de derrubar as outras pipas, por isso fabricavam cerol em casa; explicaram que o faziam pegando cacos de vidro ou garrafas vazias, que procuravam no lixo, colocavam em uma meia velha, dentro de uma lata vazia de leite ou azeite e socavam com uma pedra até ele ficar moído. Depois juntavam cola branca e misturavam bem, e então, passavam com as mãos no barbante³ bem esticado e na rabiola⁴ das pipas, e esperavam secar para poder brincar. Eles disseram que “quando o cerol está molhado, não tem perigo de cortar a mão”.

O debate foi direcionado para os perigos de soltar pipa em qualquer lugar. Mesmo sendo alertados, responderam que não se importam se tem fio de luz ou não. “É até melhor, porque a pipa fica enroscada e a gente pega”. A educadora insistiu na reflexão sobre os perigos da energia elétrica e os locais menos perigosos para brincar com pipas.

Continuando as histórias de vida, disseram que perto do local onde gostavam de brincar está o rio Passaúna. Um dos alunos, o Juca, gostava muito de contar histórias de assombração e lendas que circulam pela cidade. A falta de concentração deste educando era notória. Durante todo o tempo em que trabalhamos juntos, houve muita dificuldade nos momentos em que era preciso prestar atenção. A impressão era que ele vivia viajando em seus pensamentos, nas lembranças que atormentavam sua mente infantil. Com ele, era fundamental falar claramente e várias vezes a mesma coisa.

Percebemos, pelos depoimentos nos momentos de discussão, que, além de pipas voando bem alto, essas crianças também pensavam em sexo e bebidas. Outras crianças se manifestaram sobre o uso de álcool na família e

² Papagaio, no português europeu.

³ O mesmo que cordel.

⁴ O mesmo que cauda.

falaram sobre sexo e pornografia, com a naturalidade de quem fala sobre brinquedos, ou de qualquer assunto comum na infância. Outro fato que chamou a atenção da educadora foi o uso dos palavrões e como eles os usavam o tempo todo, presumimos fazerem parte do vocabulário deles e da família. Existia uma agressão dissimulada em alguns e escancarada em outros. Com esta descrição, esperamos ter dado uma idéia de quanto foi difícil o nosso trabalho.

Os momentos de debate foram importantíssimos na execução deste trabalho. Aos poucos, foi sendo explorada a história de vida de cada um. Todos os momentos foram bem aproveitados com reflexões temáticas em torno do grupo, ou geração de palavras, visando enriquecer o vocabulário dos educandos. Houve também uma visível mudança comportamental. Os valores morais foram sendo assimilados, aos poucos, os palavrões foram desaparecendo e a convivência ocorreu pacífica até o final do trabalho. Na execução da primeira fase — o levantamento do universo vocabular—, escolhemos os seguintes vocábulos: *pipa, rabiola, cerol, cola, cortar, boneca, legal, mato, campo, cachoeira, roubar, Passaúna, cobra, veneno, vidro, martelo, fino, grosso, pedra, molhado, perigoso, eletricidade, endurecer, brincar, continha, pião*. Desse vocabulário saíam as palavras geradoras.

Na segunda fase, conforme ficou estabelecido no primeiro encontro, fizemos uma votação para identificar qual era a atividade que os educandos mais gostavam de fazer. E confirmamos que é exatamente soltar pipas. Assim, apresentamos a palavra e o objeto que a nomeia, e ficou combinado que, no dia seguinte, todos poderiam trazer suas pipas para a escola. Se o tempo estivesse bom, isto é, se não chovesse, nós iríamos até o campinho, ao lado da escola, para soltar pipas, durante vinte minutos. Depois, no espaço de trinta minutos, cada um iria apresentar sua pipa aos companheiros e explicar como ela foi feita: qual o material utilizado; se alguém ajudou a adquirir os materiais ou a confeccionar, enfim, qualquer curiosidade que fizesse parte daquela pipa deveria ser comentada.

Concretização do projeto

Para nossa sorte, o dia amanheceu lindo e pudemos cumprir com o planejamento do dia anterior. Depois de cada um soltar a sua pipa no campinho ao lado da escola e das apresentações, veio o horário do recreio e todos foram lanche. Depois, já em sala de aula, voltamos à análise da palavra *pipa*. Verificamos que ela possui apenas uma família fonêmica, Ficou assim:

pipa
pi-pa
pa – pe – pe – pi – po – pu

A seguir, veio a *rabiola*, que faz parte da pipa:

rabiola
ra – bi – o – la
ra – re – ri – ro – ru
ba – be – bi – bo – bu
a – e – i – o – u
la – le – li – lo – lu

A palavra *pipa* possui somente uma família e a *rabiola* tem quatro famílias. Juntando todas as famílias, fizemos “casamentos” entre elas e nasceram as seguintes palavras: bala, rio, rua, rei, balão, boi, aura, aula, bolo, robô, bibelô, beira, raio, bebê, loura, belo, leira e rabo. Com estas palavras a turma construiu a primeira ficha de “palavras descobertas”, porém, sem obedecer à ordem alfabética, apenas seguindo a sequência de suas construções.

Palavras descobertas:

bala, rio, rua, balão, boi, aura, aula, bolo, robô, bibelô, beira, raio, bebê, loura, belo, leira, rabo, rei... ⁵

A terceira palavra a ser apresentada foi *cortar*, porque os meninos continuavam insistindo com a história de “achar legal” cortar a pipa dos outros e derrubá-las no chão. Discutimos sobre o porquê parecia ser tão legal derrubar a pipa dos outros, e se eles gostavam quando a derrota era deles, uma vez que, quando suas pipas eram cortadas, acabava a brincadeira. Nessa brincadeira de cortar a pipa do outro, é tão ruim para eles quanto seria para nós. Aproveitamos para retomar a questão dos perigos que envolvem a fabricação e o uso do cerol. A palavra *cortar* foi apresentada sem o objeto que a nomeia, pois todos sabiam o significado de cortar, mesmo que fosse a pipa dos outros meninos.

cortar

car – --- – --- – cor – cur

tar – ter –tir – tor – tur

Lembramos dos sons do “ca, co, cu” e do “ce, ci”, que formam outras palavras. Observamos que para escrever *cortar* há necessidade de acrescentar um “r” no final de cada sílaba. Escrevemos e depois tiramos o “r” na primeira e na segunda sílaba, visando verificar a diferença no significado e na pronúncia dos vocábulos (cota, cotar, corta, cortar). Lemos e relemos a palavra e as respectivas famílias. Pensamos em diversas palavras que poderiam ser escritas, usando pedacinhos das mesmas famílias para construir a ficha da descoberta. Como eles encontraram dificuldade para compor novas palavras apenas com as duas últimas famílias, a educadora problematizou a

⁵ Deixamos reticências no final da relação de palavras descobertas para lembrar aos educandos que há continuidade; sempre é tempo para descobrirmos novas palavras e acrescentá-las ao quadro.

idéia de rever as aulas anteriores e buscar todas as famílias já estudadas⁶.

Famílias reunidas:

pa – pe – pe – pi – po – po
ra – re – ri – ro – ru
ba – be – bi – bo – bu
a – e – i – o – u
la – le – li – lo – lu
car – --- - --- - cor – cur
tar – ter –tir – tor – tur

Antes de compor o quadro de “palavras descobertas”, fizemos a leitura das famílias em todas as direções: para a direita, à esquerda, em diagonal, de baixo para cima e vice-versa. Depois, partimos para a escrita das palavras descobertas, sem preocupação com ordem alfabética, como deveria ser em todos os momentos de construção.

Palavras descobertas:

pinto, pintado, rato, pia, para, ela(e), papo, rei, Paulo(a), peito, pai, lobo, caco, corpo, tartaruga, brinco, corda, pato, parto, terra, tira, tirar, torta, carro, curto (a), bela, babero, bala, barata(o), turista, pipoca, pipocar, tiara, loira, lutar, partir...
--

A seguir, a educadora sugeriu ao grupo a construção de frases. Foi a maior dificuldade, pois alguns alfabetizando teimavam em falar apenas uma palavra e pensavam estar construindo uma frase completa. Depois de exaustivos exemplos, finalmente a construção de frases seguiu seu rumo.

A pipa é grande.
A grade é um portão.
O brinco é para colocar na orelha.
O relógio serve para marcar as horas.
A tartaruga anda muito devagar.

⁶ Este procedimento já é previsto no desenvolvimento da AMPF para crianças. Todos os vocábulos estudados anteriormente devem ser retomados para construir novas fichas de “palavras descobertas”.

Durante a construção das frases, os alfabetizandos escreveram suas idéias em papel almaço pautado. Notava-se certo orgulho quando conseguiam escrever sozinhos, pois faziam questão de mostrar aos colegas o que haviam produzido. Quando eles não sabiam como escrever um vocábulo, perguntavam, e em seguida, perguntavam à educadora se estava correto. Como se vê, aparece um fonema não estudado através das palavras geradoras (g), que se aprendeu para compor as frases. O incentivo (elogio positivo) fez parte, permanentemente, de todo o processo de alfabetização. Encorajados, os alfabetizandos demonstraram boa vontade em produzir e queriam sempre mais. Essa atitude positiva motivou a continuidade das atividades.

Um passo inicial importante do processo foi um ditado da história tradicional da cigarra e da formiga, como avaliação diagnóstica, e, após as diferentes atividades ao longo do processo, o último passo foi a repetição do mesmo ditado. Júlio representa o sucesso típico dos companheiros. Para o primeiro ditado, ele escreveu o seu nome como “Julo” e não se entendia uma única palavra no seu texto se não se soubesse a história tradicional que continha, aliás anunciada em palavras transcritas do quadro. Observando os exercícios dele, no seu caderno (conservados nos anexos ao texto da pesquisa), podemos compreender o seu progresso gradual, após esse primeiro ditado: as palavras geradoras, a sua decomposição, as primeiras pequenas frases e depois outras um pouco mais desenvolvidas.

Assim, o último texto deste aluno, correspondendo ao segundo ditado da mesma história tradicional, (quase) não é surpreendente e pode-se comparar, em anexos a este artigo, os seus dois textos, o inicial e o final. Poderemos concluir que o Júlio tinha dominado as competências básicas de alfabetização, iria poder avançar no domínio da língua portuguesa e, através dela, no domínio de outros saberes.

Em jeito de conclusão

Os resultados mostraram que a aplicação da adaptação do Método Paulo Freire no processo de (re)alfabetização na 2ª série é eficaz quando o educador tem como ponto de partida a história de vida e a leitura do mundo dos educandos. Analisando as hipóteses concernentes a esta pesquisa, verificamos que a sua aplicação para crianças, durante doze dias, correspondentes a quarenta e oito horas de (re)alfabetização, apresentou um resultado bastante animador. Dos doze alfabetizandos selecionados, apenas três demonstraram maior dificuldade na aquisição da leitura e da escrita, ficando bem abaixo do rendimento esperado. Por meio da avaliação qualitativa, no decorrer do trabalho de (re)alfabetização, foi possível perceber que esses educandos precisam de um encaminhamento psicopedagógico e maior apoio da professora, da orientação educacional e da família. Os outros nove alunos são capazes de ler e escrever, necessitando, porém, de uma continuidade no processo de letramento, no sentido de respeitar os seus limites e o tempo para a aquisição dos conteúdos de 2ª série, lembrando sempre que acabaram de passar de alfabetizandos para alfabetizados.

Esta pesquisa-ação contribuiu para auxiliar na identificação de práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização que, na certeza de estarem incompletas, permitam ao professor consciente a reflexão e a ação de criá-las e recriá-las a partir de sua realidade, potencializando-as como instrumentos para o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos. Pretendeu-se, portanto, através do que Freire denomina práxis — relação dialógica entre teoria e prática —, colaborar com professores das séries iniciais para uma reflexão crítica sobre suas ações e práticas educativas e, principalmente, sobre seus objetivos educacionais.

Ao término deste trabalho uma preocupação se estabeleceu: “Haverá continuidade do processo educativo iniciado com os doze alunos seleciona-

dos?”. É importante lembrar que eles estavam transpondo a condição de “alfabetizando” para “educando” e esse processo de alfabetização tomou lugar na vida deles, repentinamente, como uma novidade.

De acordo com a ação pedagógica empregada, ratificamos que a concretização da alfabetização é mais eficiente quando o professor explora o universo vocabular do aluno, ou seja, a sua leitura de mundo. Quanto à hipótese de a metodologia utilizada pela escola influenciar diretamente na aquisição da leitura e da escrita, independentemente da leitura de mundo de cada sujeito, pudemos confirmar que nas aulas especiais, a história de vida de cada educando foi indiscutivelmente facilitadora de estímulos para a aprendizagem significativa. Afirmamos que a metodologia utilizada deve ser uma aliada à leitura de mundo, sem esquecer o diálogo, onde as trocas permeiam o lúdico e a aquisição das habilidades e competências necessárias à aprendizagem formal.

Concordamos, ainda, com a hipótese de que a escola pode contribuir positivamente para a aprendizagem significativa, trabalhando a linguagem como um meio de construir significados. Resta-nos acrescentar que, para o objetivo específico do nosso trabalho ser alcançado na íntegra, as professoras da 2ª série deveriam continuar a respeitar os limites e as necessidades de cada educando, tratando-os com a devida atenção, trabalhando sua inclusão e permitindo a sua reintegração no seio da turma.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo (1979). **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1993). **Política e educação**. São Paulo: Cortez.

_____ (1994). **Cartas à Cristina**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2002). **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____; MACEDO, Donaldo (1994). **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

AUTORES

Olívia S. L. Leite

Mestre em Ciências da Educação Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. O presente artigo é uma síntese da sua dissertação de licenciatura, orientada por José B. Duarte, que colaborou no presente texto, em que se mantém a norma escrita brasileira.

José B. Duarte

E-mail: j.b.duarte@netcabo.pt

Recebido em maio de 2008. / Aprovado em maio de 2008

Como citar este artigo:

LEITE, Olívia S. L. e DUARTE, José B. **Aprender a Ler o Mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

Sede da Edição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP
– Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

Parceria: Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Setembro de 2008 – fevereiro de 2009 – Ano III – Nº. 005